

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Geidi Marjapuu

TARTU LASTEAIASÕPETAJATE ARVAMUSED KAKSKEELSET LAST TOETAVAST
KEELEKESKKONNAST

bakalaureusetöö

Juhendaja: Esta Sikkal

Läbiv pealkiri: Kakskeelse lapse keelekeskkond

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Esta Sikkal, MA (saksa keel ja kirjandus)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Villems, MA (hariduse juhtimine)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Resümee

Tartu lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelset last toetavast keelekeskkonnast

Kakskeelse lapse üldine ja keeleline areng sõltub lapse arengutasemest ja võimekusest, kuid ka välistest teguritest. Probleemseks väliseks teguriks kujunes kirjanduspõhiselt keelekeskkond, mis võib toetada lapse arengut, kuid ka pidurdada seda. Keelekeskkonna mõjud sõltuvad otseselt keelekeskkonda kujundavate täiskasvanute teadmistest kakskeelse lapse arengu seaduspärasuste kohta. Kakskeelse lapse arengut toetab eakohane, väljakutseid esitav, huvi tekitav ja eakohast tegevust pakkuv keelekeskkond (Kärtner, Maiberg, Rikker, Tuuling & Voltein, 2006).

Töö eesmärgiks on välja selgitada lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelse lapse keelekeskkonna kui õpikeskkonna, toetava keelekeskkonna loomise ja selle loomisega seotud probleemide kohta. Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis viidi läbi lasteaiaõpetajatega. Tulemustest selgus, et kuigi lasteaiaõpetajad ei teadvusta piisavalt keelekeskkonna olulisust kakskeelsete laste õpetamisel, kasutavad nad siiski intuiitiivselt erinevaid meetodeid ja vahendeid, et toetada kakskeelsete laste arengut.

Märksõnad: kakskeelne laps, keelekeskkond

Abstract

Tartu kindergarten teachers' opinions about bilingual child supportive language environment.

Bilingual child's general and linguistic abilities depend on child's level of development, but also on the external factors. Problematic external factor turns out to be the language environment, which could support child's development or hinder it. Its impact depends directly on adult knowledge about bilingual children development. Age appropriate, challenging, interest causing and age appropriate activity providing supports bilingual child development (Kärtner, Maiberg, Rikker, Tuuling & Voltein, 2006). The aim of the study is to identify kindergarten teachers opinions about language environment, to establish language supportive environment and problems related to that. The semi-structured interview was carried out with kindergarten teachers to collect the data. The results show that even though kindergarten teachers do not acknowledge language environment importance enough, they still intuitively use different methods and means to support bilingual children development.

Keywords: bilingual child, language environment

Sisukord	
Resümee	2
Abstract	2
Sissejuhatus	4
Kakskeelsus	4
Kakskeelsed lapsed Eesti lasteaias	5
Kakskeelsete laste keeleõppe korralduslikud aspektid alusdokumentides	6
Teise keele omandamine kakskeelsel lapsel	6
Keelekeskkonnast	7
Ülevaade varasematest uurimustest	11
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	12
Metoodika	14
Valim	16
Mõõtevahend	16
Protseduur ja uurimiseetika	17
Tulemused	18
Arutelu	26
Tänu sõnad	30
Autorsuse kinnitus	30
Kasutatud kirjandus	31
Lisad	

Sissejuhatus

Kakskeelsete laste õpetamine juba varases lapsepõlves on järjest enam päevakorral. Sellest lähtuvalt on lastega töötavatel õpetajatel oluline teadvustada, kuidas toetada kakskeelse lapse arengut. Käesoleva töö probleemiks kujunes keelekeskkond, mis võib toetada kakskeelse lapse arengut, kuid võib ka seda pidurdada. Keelekeskkonna mõjud sõltuvad otseselt keelekeskkonda kujundavate täiskasvanute teadmistest selle kohta, millised on kakskeelse lapse arengu seaduspärasused. Kakskeelse lapse arengut toetab eakohane, väljakutseid esitav, huvi tekitav ja eakohast tegevust pakkuv keelekeskkond (Kärtner et al., 2006).

Käesoleva uurimuse ajendiks oli autori kui lasteaiaõpetaja huvi kakskeelsete laste toetamise vastu lasteaias. Erinevaid varem tehtud uurimusi analüüsid selgus, et autor ei saa täpseid vastuseid, kuidas lasteaiaõpetajad mõistavad kakskeelse lapse keelekeskkonda kui õpikeskkonda, kuidas lasteaiaõpetajad loovad kakskeelset last toetava keelekeskkonna ning millised on kakskeelset last toetava keelekeskkonna loomisega seotud probleemid. Antud uurimuse teoreetilises osas keskendutakse keelekeskkonna olemusele, keelekeskkonna kui lapse keelelist arengut toetavatele ja takistavatele teguritele. Uurimuse empiirilises osas viiakse viie lasteaiaõpetajaga läbi poolstruktureeritud intervjuu. Intervjuu küsimused koostas autor toetudes töö teoreetilisele osale.

Kakskeelsus

Kakskeelsust uurivad ning selle teemaga tegelevad isikud pole suutnud kokku leppida antud mõiste ühises definitsioonis ning tõlgendavad mõistet erinevalt. Leiwo (1993) mõistab kakskeelsust kui keelelise arengu erijuhtu. Gravelle (1996) selgitab kakskeelse isiku terminit kui isikut, „kellel on regulaarselt juurdepääs rohkem kui ühele keelele“ (p. 11). Leisson (2011) selgitab, et „kakskeelsus ... on õppimise ja õpetamise tulemus“ ning „laps, kes kasvab kahe keele keskkonnas ja õpib mõlemat keelt, muutub kakskeelseks“ (lk 2).

Sarnase mõiste eelnevate autoritega on leidnud ka mitmed teised uurijad. Grosjean (2010), Hint (2002) ja Lunjova ning Maiberg (2012) mõistavad kakskeelset isikut kui inimest, kes teab, saab aru ja kasutab kahte või rohkemat keelt võrdselt või peaaegu võrdselt. Baker (2005) lisab, et „olla kakskeelne tähendab midagi rohkemat kui pelgalt kahe keele valdamist“ (lk 22).

Sama arvamust laiendab Bauer (2009), kes väidab, et kuigi iga laps on saanud sündides kaasa võime olla kakskeelne (või kolmkeelne), on siiski oluline, kuidas seda võimet arendatakse.

Lapse kakskeelsuse areng sõltub lapse enda üldisest arengutasemest ja võimekusest, aga ka välistest aspektidest. Kuna kakskeelsuse määra puhul tuleb eristada erinevaid tasemeid, siis tuleb nõustuda erinevate autorite arvamusega, et kakskeelsuse puhul peab eristama keeleoskust ja keelekasutust, sest need on erinevad tegurid. Kakskeelsel lapsel on suurem võime mõista abstraktseid tähendusi. Seda kinnitavad ka uurimused, et kakskeelsus edendab abstraktset mõtlemist, mis aitab kaasa lapse loovusele (Steiner, Hayes & Parker, 2008). Eelnevate autorite arvamusi kokku võttes, saab öelda, et kakskeelsus on kahe keele võrdne või peaaegu võrdne valdamine.

Kakskeelsed lapsed Eesti lasteaias

Statistikaameti (2012) rahvaloenduse andmete kohaselt elab 2012. aastal Eestis 1 294 455 inimest. Eestlaseks märkis end rahvaloendusel 68,7% elanikest ning umbes 1/3 elanikest on mitte-eestlased. Lasteaias käivate laste puhul väljendub samuti keelte ja kuluuride mitmekesisus.

Haridus- ja Teadusministeeriumi (Koolieelsed lasteasutused..., 2011) poolt avaldatud koolieelsete lasteasutuste uuringute tulemustest selgub, et koolieelsetes lasteasutustes käis 2009/2010 õppeaastal kokku 62 804 last ning umbes 20% neist olid eesti keelest erineva emakeelega. Samuti on vajalik selguse mõttes eraldi välja tuua nende laste osakaal, kelle kodune keel ei ole eesti keel, kuid kes käivad eesti töökeelega rühmades ning kellele peab olema tagatud eesti keele õppe võimalus (Koolieelse lasteasutuse..., 2008). 2007. aasta 1. jaanuari seisuga oli 8% sellisele kriteeriumile vastavaid lapsi (Eesti keel..., 2008).

Eesti keele õpetamise korraldamine mitte-eestlastele tekitab mitmeid probleeme. Haridus- ja Teadusministeeriumi (Eesti keel..., 2008) andmete kohaselt on kõige enam raskusi professionaalse õpetaja leidmisega, seda märkis 81-st küsitluses osalenud lasteaiast 32, järgnesid finantsprobleemid 26 lasteaias ning õppevahendite vähesus 23 lasteaias.

Eelmainitud uurimusest selgub ka, kuidas saab eesti keele õppetegevusi parendada. Enamik uurimuses osalenud lasteaiadest märkis, et eesti keele õppetegevuste läbiviimiseks eakohasel viisil ja kvaliteetselt, vajavad õpetajad täienduskoolitusi eelkõige eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika valdkonnas. Lisaks soovitakse täiendõpet integreeritud

keeleõppe ja mängu kasutamise kohta keeleõppes. Nimetatud valdkondades õpetajatele rohkem infot andes ning kvaliteetsete ja teemakohaste õppevahendite hankimine annab võimaluse kakskeelseid lapsi efektiivsemalt õpetada.

Kakskeelsete laste keeleõppe korralduslikud aspektid alusdokumentides

Uuenenud 2008. aasta koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (Koolieelse lasteasutuse..., 2008) sätestatakse, et rühma õppe- ja kasvatustegevus viiakse läbi esteetilises ja turvalises ning üksi ja ühistegevusi võimaldavas keskkonnas. Õpitavaga (objektid, nähtused) tutvutakse loomulikus keskkonnas.

Samas dokumendis rõhutatakse eesti keele kui teise keele kasutamist õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel ning korraldamisel: oluline on eesti keelt kuulata ja omandada keeleoskus tegevuste käigus, kus sõnalist suhtlemist toetab kontekst. Rannut omakorda toonitab stressivaba õhkkonna vajalikkust teise keele omandamisel (2003). Samuti rõhutavad ka teised uurijad, et õpikeskkond peab olema eelkõige turvaline (Kärtner et al., 2006).

Eesti keelest erineva emakeelega laste eesti keele õppe korraldamiseks lasteaias, kus õppe- ja kasvatustegevus toimub eesti keeles, on kaks võimalust: lõimitud tegevused, millele võib lisanduda eesti keele tugiõpe ja täielik keelekümbel (Koolieelse lasteasutuse..., 2008). Lasteaegades, kus õppe- ja kasvatustegevus toimub eesti keelest erinevas keeles, õpetatakse eesti keelt eraldi keeletegevuste kaudu, keeleõpet teiste tegevustega lõimides, osalise keelekümbeluse metoodikat rakendades (Koolieelse lasteasutuse..., 2008). Antud bakalaureusetöö keskendub eestikeelsetele lasteaegadele, kus eesti keele õpe toimub lõimitud tegevustena ning millele võib lisanduda eesti keele tugiõpe.

Teise keele omandamine kakskeelsel lapsel

Baker (2005) peab kakskeelse lapse kasvatamise puhul kõige olulisemaks lapse keelelise arengu muutmist positiivseks ja nauditavaks kogemuseks, seda eelkõige seepärast, et lasteaialaps ei ole teadlik keeleõppi (Merila, 1999). „Lasteaialapse keeleõpe võib olla üksnes mänguline, laps peaks õppima tegevuse käigus“ (Kärtner et al., 2006, lk 74). Seetõttu on tähtis teada, mida täpselt tähendab teise keele omandamine ja kuidas toimub kakskeelse lapse teise keele omandamine. „Teise keele omandamine on protsess, mille käigus inimesed õpivad teisi keeli lisaks nende emakeelele“ (González, 2008, p. 731). Stephen

Krashen (Schütz, 2007) on esitanud teise keele omandamise teooria. Teise keele omandamise teooria koosneb viiest peamisest hüpoteesist, mida selgitavad mitmed autorid nagu González (2008), Pajusalu (2004) ja Schütz (2007) järgnevalt:

- omandamise ja õppimise hüpotees – uue keele omandamine toimub alateadlikult, kui võetakse vastu teateid, mida mõistetakse; õppimise puhul keskendutakse keele erinevatele aspektidele;
- jälgimishüpotees – keele omandamiseta ei suuda inimene midagi tekitada, kuid keele õppimine kindlustab isiku reeglitega, mida saab kasutada enda kõne ja kirjutamise jälgimisel;
- loomuliku järjekorra hüpotees, kus keel omandatakse loomulikus järjekorras. Loomulik järjekord kehtib enam keele omandamise kui keele õppimise kohta. Kui õpetaja keskendub enam keele omandamise tegevustele, siis omandavad kõik lapsed keele loomulikus järjekorras;
- sisendihüpotees – laps omandab keele tingimusel, et õpetaja poolt pakutav sisend on natuke ees lapse hetkelisest tasemest;
- afektiivse filtri hüpotees – mõjutavatel teguritel nagu murelikkus või igavus on oluline roll keele omandamise protsessis. Selliste mõjutavate tegurite puhul ei jõua sisend nende aju osadeni, kus keele omandamine toimub.

Kakskeelse lapse teise keele omandamise metoodika kõrval peab teadlik olema, milline on parim iga teise keele õppeks, kuna sellest sõltub, mil määral ja kui hästi lapsed keelt omandavad. Nii nagu kakskeelsuse definitsioonis pole ka teise keele omandamise kõige õigem vanuses suudetud kokku leppida. Erinevate autorite arvates jääb parim aeg (produktiivne periood) teise keele omandamiseks ehk kriitiline periood, mil keel omandatakse kõige lihtsamalt, vanusesse 2 kuni 12 eluaastat (Baker, 2006; Bauer, 2009; González, 2008; Reich, 2009).

Keelekeskkonnast

Võimalikult hea hariduse omandamisel on õpetaja ainealaste teadmiste kõrval oluline koht ka keelekeskkonnal, mis mõjutab kõige enam õpitulemusi ning seda just positiivses suunas (Sarv, 2010; Støen, Aas & Grini, 2011). Toetav keelekeskkond on selline, mis soodustab lapse emakeele ja teise keele kasutamist erinevates olukordades ning suhtlemist erinevatel tasemetel, seejuures tähtsustatakse järgmisi põhimõtteid: individuaalsus, lõimitus,

turvalisus, järjepidevus, avatus ja koostöö, süsteemsus, mängulisus, innustamine ja traditsioonid (González, 2008; Gravelle, 1996; Stechuk, Burns & Yandian 2006).

McGlothlin (1997) ja Merila (1999) toovad välja lastele keeleõppeks vajaliku keelekeskkonda ja keele omandamist mõjutavad tunnused:

- keeleõppeks võetakse palju aega (McGlothlin, 1997);
- õpetatavat keelt tuleb lihtsustada (Merila, 1999);
- laps kasutab keelt järjest paremini, et end arusaadavaks teha (McGlothlin, 1997);
- puudub pinge testide ja hinnete näol, mis keele omandamist raskendaks (McGlothlin, 1997);
- keelekeskkond annab lapsele mitmekülgsed võimalusi, et kasutada omandatavat keelt läbi pideva kordamise ja kogemustepõhise õppe (McGlothlin, 1997).

Kakskeelset last toetaval keelekeskkonnal on kaks dimensiooni. Erinevad autorid (Kärtner et al., 2006; Rannut, 2003; Stechuk et al., 2006) on ühisel arvamusel, et keelekeskkonna moodustab ühest küljest reaalne, füüsiline keskkond ning teisest küljest inimesed kui keele kõnelejad. Sama põhimõtte järgi on keelekeskkonda täpsemalt jaotanud ka mitmed teised autorid (Gordejeva et al., 2004; Kikerpill & Kingisepp, 2000; Kärtner et al., 2006). Füüsiline keelekeskkond hõlmab lasteaias asuvaid erinevaid ruume, õueala ning mängu- ja õppevara, mis sisaldab erinevaid vahendeid, et anda lastele võimalus mitmekülgselt tegutseda ja arened. Emotsionaalne keelekeskkond hõlmab inimesi, kes räägivad keelt, mida laps omandab. Sellesse keelekeskkonda kuuluvad teised lapsed, lapsevanemad, töötajad lasteaias ja teistes asutustes, kes tegelevad lastega.

Kakskeelsele lapsele motiveeriva ruumilise ja emotsionaalse keelekeskkonna kujundamisel saab kasutada erinevaid võimalusi pakkuvaid tööviise, lisaks sisustust ja meeli ergastavaid vahendeid (Cummins, 2000). Keelekeskkonda iseloomustab lisaks eelnimetatud tunnustele ka toimiv koostöö õpetajate ja vanemate ning õpetajate endi vahel (Clarke, 2009). Juhul kui kakskeelse lapse vanemad ja õpetajad ootavad positiivseid tulemusi lapse teise keele omandamisel ja üldises arengus, peavad nii vanemad kui õpetajad panustama tihedasse koostöösse. Õpetajate ülesandeks on toetada kakskeelse lapse vanemaid ning austada nende kultuuri ja keelt. Lapsevanematelt oodatakse positiivset suhtumist ja huvi omandatavasse keelde. Kakskeelseid lapsi õpetavatel õpetajatel on sujuvaks koostööks vajalik ühine arusaam kakskeelsuse erilisusest. Kakskeelsele lapsele sobiva keelekeskkonna loomise kohustus tuleneb lähtuvalt ka õpetaja kutsestandardist (Õpetaja kutsestandard, 2010), mille kohaselt

peab lasteaiaõpetaja looma igast lapsest lähtuva arendava, mängulise ja turvalise keskkonna.

Keelekeskkond lapse keelelist arengut toetava tegurina. Keelekeskkond mõjub lapse arengule positiivselt, kui see on toetav ja arendab last, on ea- ja jõukohane, esitab lapsele väljakutseid, pakub lapsele eakohast tegevust, on motiveeriv, tekitab lapses huvi ning toetab lapse keelelist arengut (Kärtner et al., 2006; Milk, Mercado & Sapiens 1992).

Erinevad uurijad tähtsustavad erinevaid tegureid keelekeskkonna loomisel. Jackman (2011) peab turvalisust kõige tähtsamaks võtmesõnaks keelekeskkonna kujundamisel. Cummins lisab, et turvaline keelekeskkond on üksteist toetav õhkkond rühmaruumis (Cummins, 2000). Turvalist keelekeskkonda iseloomustab ka laste soov ja julgus helide ning keelega katsetada. Proovimiseks on eriti sobilikud vaiksed ja muudest tegevustest ning lärmakatest aladest eemalolevad nurgad, rollimängud ning tegevused koos väikese grupiga (Moran, Baron & Stobbe, 2000; Supporting bilingual..., 2010).

Erinevad autorid (Gordejeva et al., 2004; Lunjova & Maiberg, 2012; Støen, et al., 2011) toovad välja täpsemad olukorrad, mil keelekeskkonna mõju lapse arengule on positiivne:

- kui laps on keelekultuuri valdavate inimeste keskel;
- kui lapsega suhtlevad täiskasvanud ja laps saab suhelda oma eakaaslastega;
- kui osatakse hinnata lapse keelelist aktiivsust;
- kui keelekeskkond on turvaline, kus laps julgeb suhelda ega karda eksida;
- kui keelekeskkond on lapsele motiveeriv.

Gordejeva jt (2004) lisavad, et lapsi õppima motiveeriv keelekeskkond on vajalik luua lasteaia ja ka lasteaia ümbruses, mis aga pahatihti jääb tähelepanuta. Lunjova & Maiberg (2012) täpsustavad, et mäng on lapsele omane ja väga oluline teise keele omandamisel, sest see annab lastele võimaluse osaleda põnevates ja mängulistest tegevustes, mille käigus saavad lapsed keele loomulikult omandada. Šveitsi üks kakskeelsuse uurijaid Schader (2004) tähtsustab lapse keelelise arengu toetamisel veel ka loomingulisust ning pakub erinevaid võimalusi, kuidas seda rühmaruumis kasutada, näiteks koostada lastega keeleportreesid, keeletabeleid, autoportreesid, piltsõnastikke, mitmekeelseid sõnastikke jne.

Ta mainib, et kakskeelsuse teadvustamisele rühmaruumis aitavad kaasa kakskeelsete laste emakeeles sildistatud esemete (mänguasjad, mängud, pakendid, raamatud) kaasamine, mida lapsed saavad kodust lasteaeda kaasa tuua. See annab võimaluse teha kakskeelsus nähtavaks.

Kasuks tuleb rollimängude kasutamine keelekeskkonnas (Supporting bilingual..., 2010), Schader (2004) arendab seda mõtet edasi ning pakub välja, et rollimänge võiks lastega teha erinevates keeltes ja pärast arutada, kuidas erinevaid keeli tajuti või kogeti.

Lunjova ja Maiberg (2012) on kokku võtnud ideed, mis aitavad lasteaiaõpetajatel toetada kakskeelsete laste eesti keele omandamist:

- last tuleb ergutada suhtlema lasteaia personaliga ja teiste lastega, samuti väljaspool lasteaeda olevate isikutega, et laps väljendaks end eesti keeles;
- kui laps soovib enda mõtteid ja emotsioone teistega jagada ning end kaaskuulajatele arusaadavaks teha, siis hakkab ta omandatava keelega tegelema;
- mitmekesine keel ja natuke aeglasem kõnetempo on märksõnad, mida peaks jälgima lasteaiaõpetaja, kes suhtleb kakskeelse lapsega;
- eakaaslastega suhtlemine ja koos toimetamine on tõhusaim viis keel selgeks saada.

Keelekeskkond lapse keelelist arengut takistava tegurina. Lapse arengut pärssivateks keskkondadeks on alakoormuslik ja ülekoormuslik keskkond (Kärtner et al., 2006). Vastavalt teabe rohkusele sisaldavad antud keskkonnad infot liiga vähe või liialt palju. Alakoormuslik keskkond on lapsele teabe vähesuse tõttu liiga lihtne, tekitab igavust ning seetõttu ei teki lapsel motivatsiooni keelt omandada. Ülekoormusliku keskkonna puhul aga ei tule laps õpetaja poolt pakutava teabega toime ja kogu vajalik info ei pruugi lapseni jõuda.

Õpetajana ei tohiks kakskeelsuse erilise tõttu kakskeelsetele lastele õppetegevustes ja üldises pidevas arengus ootusi madalamale seada kui ükskeelsete laste puhul, sest see kahandab kakskeelse lapse soodsaid võimalusi keeleliselt areneda ja õppida (Stebih, 2003). Füüsilisest keskkonnast lähtuvalt on lapse keelelist arengut takistavaks teguriks halvasti planeeritud, kakskeelsele lapsele mitteatraktiivne organiseerimata rühmaruum ning mängu- ja õppevara halb kujundus, mis pigem raskendab teise keele omandamist, kui lihtsustab seda (Fabrizek, 2009; Jackman, 2011).

Kui füüsilisse keskkonda saab tulemuslikult panustada erinevate õppevahenditega, siis omaette teema on õpetaja motivatsioon. Kahjuks ei pruugi õpetaja olla alati motiveeritud, mõistev ja koostööaldis, mis kakskeelse lapsega töötamisel on hädavajalik. Kakskeelset last on raskem samaväärselt teistega tegevustesse kaasata, see nõuab sageli kannatlikkust ja arusaamist. Kakskeelne laps on lasteaeda tulles uues sisseelamisfaasis, kus tema esimene keel ehk peresisene keel kaotab monopoolset seisundit ja uue koha võtab sisse tundmatu keel, mis

hakkab konkureerima lapse emakeelega (Reich, 2009; Veenker, 2010). Kui sellele kaasneb oluliste kultuuriliste erinevustega juhtum, siis võib õpetajal tekkida tõrge või kogunisti hirm kakskeelse lapsega suhelda (Reich, 2009). Kakskeelse lapse keelelist arengut takistavaks teguriks on lisaks eelmainitule lapsevanemate negatiivne suhtumine omandatavasse keelde ja selle keele rääkijatesse ning lapse mittetoetamine kakskeelse lapse vanemate poolt teise keele omandamisel (Kärtner et al., 2006).

Tuleb rõhutada veel, et omandatava keele kõrval ei ole mitte vähemtähtis lapse emakeel. Ülioluline on, et vanemad mõistaksid lisaks lasteasutuse õppekeelele ka peresisese keele arendamise tähtsust, sest uurimused on näidanud, et mõlema keele omandamine on tugevalt omavahel seoses ning kakskeelse lapse võimekus emakeeles annab eelised ka teise keele kiireks omandamiseks (Clarke, 2009; Cummins, 2000; Lunjova & Maiberg, 2012; Ozan, 2007; Purcell, Lee & Biffin, 2006; Understanding the..., 2012). Kui lapsel on näiteks lugemisraskused emakeeles, siis esinevad samad raskused ka teises keeles (Ozan, 2007). Juhul, kui aga kakskeelsele lapsele pakutakse kirjandusalaseid kogemusi mõlemas keeles, siis on sellel tugev positiivne mõju lapse keelelisele arengule (Cummins, 2000). Seega, kakskeelse lapse õpetajad peavad tunnustama mõlema keele arengut, samuti olema lugupidavad kakskeelse lapse ja tema pere suhtes. Eelmainitud tegureid ignoreerides ei toimu efektiivset keelelist arengut (Jackman, 2011; Milk et al., 1992).

Ülevaade varasematest uurimustest

Kakskeelsete laste õpetamine juba varases lapsepõlves on järjest enam päevakorral, seega tuleb iga teadmine, mis annab võimaluse kakskeelseid lapsi toetada, kasuks nii lapsevanematele, lasteaiaõpetajatele kui ka teistele kakskeelsete lastega tegelevatele isikutele.

Tartu Ülikoolis on varasemalt uurinud kakskeelsust Mäesalu (2011), kelle bakalaureusetööst „Lasteaiaõpetajate arvamus kakskeelsete laste õpetamisest ning enda väljaõppest selles valdkonnas eri lasteaegade näitel“ selgub, et lasteaiaõpetajatel on kasinad teadmised kakskeelsete laste arengu eripärade kohta, et neile eesti keelt õpetada. Uuringust selgus, et pooled lasteaiaõpetajatest õpetavad kakskeelseid lapsi samade meetoditega nagu eesti keelt emakeelena rääkivaid lapsi. Pooled õpetajad aga koostavad spetsiaalseid tegevusi kakskeelsetele lastele ja tegevustele eelnevad pikemad ning põhjalikumad õpetajapoolsed selgitused.

Samuti selgub ka Pahovski (2010) „Lasteaiaõpetajate arvamus kakskeelse lapse keelelise arengu toetamisest Paide Sookure lasteaias“ bakalaureusetööst, et lasteaiaõpetajad arendavad eesti keelest erineva emakeelega laste eesti keele oskust samade vahenditega nagu eesti keelt emakeelena kõnelevate laste keeleoskustki. Uuringus osalenud lasteaiaõpetajad vastasid, et nad kasutavad kakskeelse lapse teise keele arendamiseks mängulisi meetodeid, vestlusi, sõnade kordusi, suhtlemist lapsega ning individuaalset tegevust.

Kilgasti (2012) bakalaureusetööst „Tartu ja Võru lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelse lapse lugemisvalmiduse kujundamisest“ selgub, et ka lugemisvalmidust nagu ka üldist keelelist arengut (Pahovski, 2010) toetatakse kakskeelsetel lastel samade meetoditega nagu ükskeelsetel lastel. Antud uurimusest ilmneb, et kakskeelsete laste lugemisvalmiduse toetamisel on pildimaterjalil kõige suurem osa, kuid kasutatakse lisaks veel mitmesuguseid lauamänge, sõna- ja häälikumänge ning raamatuid. Seega, kuna puuduvad erialased teadmised, siis õpetatakse kakskeelseid lapsi samade meetoditega nagu eesti keelt emakeelena kõnelevaid lapsi.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Varem on uuritud lasteaiaõpetajate arvamusi kakskeelsete laste õpetamisest. Samuti on uuritud, kuidas lasteaiaõpetajad saavad kakskeelse lapse keelelist arengut toetada, kuid kakskeelset last toetava keelekeskkonna loomise võimalusi pole uuritud. Sellest tulenevalt kujunes antud töö probleemiks keelekeskkond, mis võib toetada kakskeelse lapse arengut, kuid ka takistada seda. Keelekeskkonna mõjud sõltuvad otseselt keelekeskkonda kujundavate täiskasvanute teadmistest selle kohta, millised on lapse arengu seaduspärasused (Kärtner et al., 2006).

Käesolevas uurimuses on autori eesmärgiks välja selgitada lasteaiaõpetajate arvamused toetava keelekeskkonna loomise võimalustest, kuid ka takistavatest teguritest.

Selleks püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Kuidas mõistavad lasteaiaõpetajad kakskeelse lapse keelekeskkonda kui õpikeskkonda? Küsimusega soovitakse teada saada, kuidas õpetajad saavad aru kakskeelse lapse keelekeskkonna kui õpikeskkonna tähendusest, kui oluliseks õpetajad seda peavad ning kas õpetajad pööravad suuremat tähelepanu selle loomisele, kui rühmas on kakskeelseid lapsi. Küsimus tuleneb teooria osast, kus selgitatakse, et toetav keelekeskkond soodustab lapse emakeele ja teise keele kasutamist erinevates

olukordades ning suhtlemist erinevatel tasemetel. (González, 2008; Gravelle, 1996; Stechuk et al., 2006).

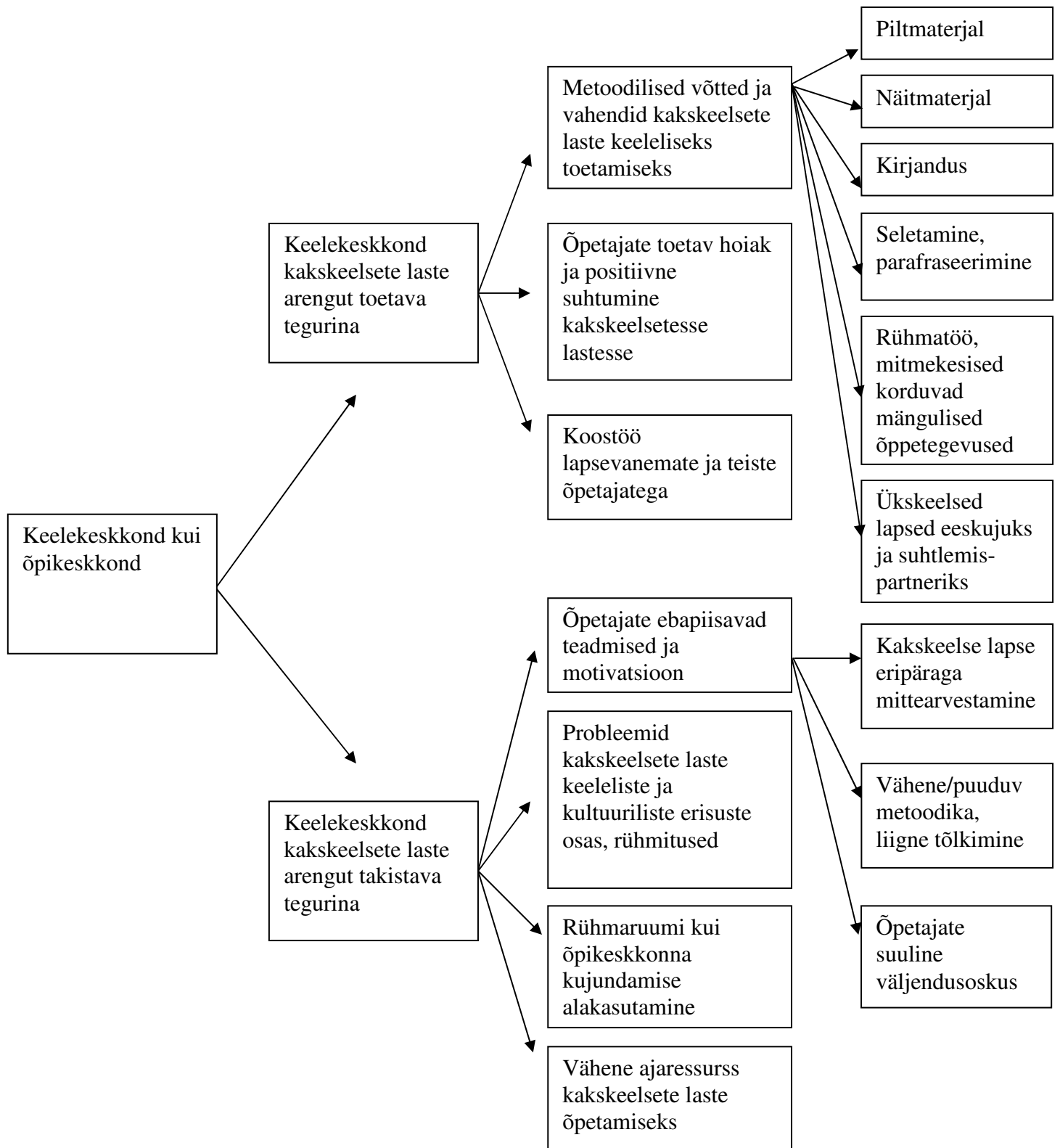
- Kuidas luua kakskeelseid lapsi toetav keelekeskkond? Küsimuse eesmärgiks on teada saada, kuidas ja milliseid vahendeid õpetajad kasutavad, et kujundada kakskeelseid lapsi toetavat keelekeskkonda; millele peab erilist tähelepanu pöörama või kas õpetajad seda üldse tähtsustavad. Küsimus põhineb teoorial, kus öeldakse, et keelekeskkonna moodustab ühest küljest reaalne, füüsiline keskkond ja teisest küljest inimesed kui keele kõnelejad ning selleks, et keelekeskkond oleks lastele motiveeriv, saab kasutada erinevaid võimalusi pakkuvaid tööviise, sisustust ja meeli ergastavaid vahendeid (Cummins, 2000; Gordejeva et al., 2004; Kikerpill & Kingisepp, 2000; Kärtner et al., 2006; Rannut, 2003; Stechuk et al., 2006).
- Millised on lasteaiaõpetajate arvates kakskeelseid lapsi toetava keelekeskkonna loomisega seotud probleemid? Küsimuse abil soovitakse teada saada, millised tegurid takistavad toetava keelekeskkonna loomist ja mis põhjusel see nii on. Antud küsimus on välja kasvanud teooria osast, kus autorid väidavad, et keelekeskkonda takistavateks teguriteks on halvasti planeeritud ja kakskeelsele lapsele mitteatraktiivne rühmaruum, kakskeelsetele lastele seatud madalamad ootused, kakskeelse lapse emakeele mittetähtsustamine ning negatiivne suhtumine omandatavasse keelde (Cummins, 2000; Fabrizek, 2009; Jackman, 2011; Kärtner et al., 2006; Ozan, 2007).

Metoodika

Antud bakalaureusetöö põhineb kvalitatiivsel uurimisviisil. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2005) selgitavad, et kvalitatiivse uurimise puhul lähtutakse tegeliku elu kirjeldamisest ning selles sisaldub mõte, et tegelikkus on mitmesugune. Antud uurimuse jaoks koguti andmeid, kasutades poolstruktureeritud küsimustega intervjuud. Autor viis läbi pilootintervjuu, et tagada uurimuse valiidsus. Pilootintervjuu läbiviimisel ei tehtud muudatusi poolstruktureeritud intervjuu küsimustes. Tagamaks uurimuse objektiivsust, esitas töö autor kõikidele intervjuueeritavatele ühesugused küsimused.

Kvalitatiivses uurimisviisis on andmed kogutud tegelikus, loomulikus olukorras. Eelmainitud uurimisviisi puhul eelistatakse inimest teadmiste kogumise instrumendina, kusjuures uurimisobjektid on valitud eesmärgipäraselt, mitte juhuslikult. Nimetatud tunnused on antud töö analüüsis väga olulised, sest intervjuueeritud õpetajate ütlused annavad võimaluse analüüsida õpetajate arvamusi kakskeelset last toetava keelekeskkonna kohta, mis on töö eesmärgiks (Hirsjärvi et al., 2005).

Töös kasutatakse kvalitatiivset sisuanalüüsi, kus keelt uuritakse intensiivselt, mitte ei piirduta ainult sõnade loendamisega (Laherand, 2008). Kategooriate tekitamisel lähtus autor Mayringi (2000) deduktiivsest ja induktiivsest kategoriseerimisest. Deduktiivsel kategoriseerimisel vastavad kategooriad uurimisküsimustele ja sarnase tähendusega tekstiosad on koondatud vastavate kategooriate alla. Valitud sarnase tähendusega tekstiosade puhul on oluline sisu, mida teada saadakse, mitte tekstiosade arv. Uurimisküsimustest lähtuvalt tekkisid töösse järgmised peakategooriad: keelekeskkond kui kakskeelsete laste õpikeskkond, keelekeskkond kakskeelsete laste arengut soodustava tegurina ja keelekeskkond kakskeelsete laste arengut takistava tegurina. Induktiivse kategoriseerimise tulemusena tekkisid uued alakategooriad. Kategooriate ja alakategooriate selgemaks mõistmiseks on alljärgnev tabel (vt joonis 1).



Joonis 1. Kategooriad ja alakategooriad

Valim

Uurimus viidi läbi kolmes Tartu linna eestikeelses lasteaias. Valimisse kuulus viis Tartu linna eestikeelse koolieelse lasteasutuse õpetajat. Autori poolt valimile esitatud kriteeriumi kohaselt töötasid õpetajad käesoleval ajal rühmas, kus käisid kakskeelsed lapsed. Intervjuudes osalenud õpetajate tööstaaz kakskeelsete lastega oli 2-27 aastat. Esimeses ja kolmandas lasteaias teadis autor isiklikult ühte õpetajat, kes vastas valitud kriteeriumitele. Teiste kolme intervjuueeritud õpetajaga polnud autor tuttav.

Enne intervjuude tegemist küsiti kõigi kolme lasteaia direktorilt nõusolekut nende lasteaias uurimuse läbiviimiseks. Samuti küsiti nõusolekut õpetajatelt intervjuus osalemiseks. Kõik õpetajad olid väga koostöövalmid ning nõus intervjuus osalema.

Mõõtevahend

Uurimuse läbiviimiseks koostas töö autor poolstruktureeritud küsimustega intervjuu (Lisa 1). Küsimused jagunesid kolme valdkonda, kus oli üks kuni kolm alaküsimust. Enne põhiküsimuste küsimist esitas töö autor õpetajatele neli küsimust taustainfo saamiseks kakskeelsete laste ja õpetajate kohta.

Uurimisküsimusele *Kuidas mõistavad lasteaiaõpetajad kakskeelse lapse keelekeskkonda kui õpikeskkonda* soovis autor leida vastused järgmiste küsimuste abil:

- Kuidas saate aru mõistest „keelekeskkond kui õpikeskkond”?
- Kuivõrd peab keelekeskkonda lasteaiaõpetajana tähtsustama või sellele tähelepanu pöörama, arvestades kakskeelseid lapsi?
- Kuivõrd arvestate keelekeskkonna loomisel kakskeelse lapse eripäraga? Kas pöörate sellele üldse tähelepanu/on see Teie arvates üldse oluline?

Uurimisküsimusele *Kuidas luua kakskeelseid lapsi toetav keelekeskkond* soovis autor saada vastused järgmiste küsimuste abil:

- Kuidas ja milliste vahenditega kujundate kakskeelseid lapsi toetavat keelekeskkonda?
- Millele peab pöörama erilist tähelepanu, kui rühmas on kakskeelseid lapsi?

Uurimisküsimusele *Millised on lasteaiaõpetajate arvates kakskeelseid lapsi toetava keelekeskkonna loomisega seotud probleemid* lootis töö autor leida vastused järgneva küsimuse abil:

- Millised tegurid ja vahendid takistavad keelekeskkonna loomist? Mis põhjusel need takistavad?

Protseduur ja uurimiseetika

Autor viis eelnevalt läbi pilootintervjuu, et välja selgitada küsimuste selgust ja õpetajate arusaamist küsimustest. Pilootintervjuu tulemusel selgus, et õpetaja mõistab küsimusi, annab asjalikku infot ning seetõttu ei olnud muudatuste tegemine vajalik.

Uurimuse käigus viis töö autor kõigi valimisse kuuluvate õpetajatega läbi individuaalse poolstruktureeritud intervjuu, mille küsimused olid eelnevalt koostatud, kuid millest õpetajad enne intervjuerimist teadlikud polnud (Lisa 1). Intervjuerimiseks sobilikud ajad lepitati õpetajatega eelnevalt kokku. Intervjuu alguses tutvustas töö autor intervjueritavatele intervjuu ja uurimuse eesmärki ja rõhutas uurimuses osalevate õpetajate panust. Samuti informeeriti õpetajaid töö eesmärkidest ja intervjuus osalemise vabatahtlikkusest. Intervjuerija vestles intervjuu alguses vabama õhkkonna saavutamiseks intervjueritavatega õpetaja ja laste üldisest taustast.

Uuritavatel õpetajatel paluti vastata küsimustele enda teadmiste piires. Intervjuerimisel ei kasutatud nimesid ja ka õpetajatel paluti nimeliselt mitte viidata.

Vajadusel esitas autor intervjueritavatele õpetajatele täiendavaid selgitavaid küsimusi. Autor viis intervjuud läbi aprillis 2013 ning salvestas need diktofonile. Salvestatud intervjuud töö autor transkribeeris, kasutades Suonineni transkribeerimissüsteemi (1993, viidatud Laherand, 2008 j). Töö autor proovis leida kõige asjakohasemad tsitaadid, et paigutada need vastavate kategooriate alla. Pärast intervjuude transkribeerimist kustutas töö autor intervjuud helikandjalt.

Järgnevate tsitaatide selgemaks mõistmiseks selgitab autor traskriptsioonimärgid: (.) lühike, aga siiski selgesti eristuv paus; (2) pikem paus, sulgudes sekundid; (()) uuriija märkused; alla joonitud- rõhutatud koht; e:i- koolon vokaali järel näitab, et häälikut venitatakse; SUURED TÄHED- valjusti lausunud koht. Töö autor ei ole muutnud õpetajate vastuseid intervjuu küsimustele.

Tulemused

Keelekeskkond kui õpikeskkond

Õpetajatega rääkides selgus, et kuigi õpetajatel on raskusi keelekeskkonna defineerimisel ja kirjandusest pärit mõiste seletamisel, on neil siiski ühine enesele teadvustamata eesmärk toetada kakskeelsete laste teise keele ehk eesti keele omandamist ning üldist arengut erinevate meetodite ja vahenditega. Enamiku õpetajate arvates tähendab keelekeskkond kakskeelset last ümbritsevat eesti keelt ja suhtlemist eesti keeles.

Õpetaja 1: „(5) *Ma pigem mõtlen, et see võib äkki tähendada sellist asja, et (2) just see, et ma räägin nagu eesti keeles ja teen oma asju nagu eesti keeles.*“

Õpetaja 2: „*Aga et, kui tal see keel on kogu aeg ümber, et siis (2) ta omandab võib-olla selle kiiremini.*“

Üks õpetaja tähtsustas eesti keelele lisaks piltmaterjali olulisust keelekeskkonnas.

Õpetaja 4: „*Ma arvan, et see on keelekeskkond, kus on peale verbaalse kõne ka piltmaterjali.*“

Õpetajad tõid välja ka, et keelekeskkond tähendab igapäevaeluga toimetulekut.

Õpetaja 3: „*Toetav keelekeskkond tähendabki seda, laps on võimeline toime tulema selle nõ igapäevaeluga.*“

Keelekeskkond kakskeelsete laste arengut toetava tegurina

Õpetajate intervjuuerimisel tuli välja, et kakskeelsete laste arengut toetatakse mitmesuguste meetodite ja vahenditega. Kõige enam tähtsustavad õpetajad piltmaterjali, näitvahendite ja kirjanduse olulisust.

Metoodilised võtted ja vahendid kakskeelsete laste keeleliseks toetamiseks

Õpetajate intervjuudest selgus, et kõige enam kasutavad õpetajad kakskeelsete laste keeleliseks toetamiseks piltmaterjali, näitvahendeid ja kirjandust. Samuti nimetasid õpetajad, et nad kasutavad seletamist ja parafraseerimist, rühmatööd ja erinevaid korduvaid õppetegevusi ning mitmed õpetajad mainisid, et ükskeelsed lapsed on suureks abiks kakskeelsete laste keelelises toetamisel.

- *Piltmaterjal.* Kõik uurimuses osalenud õpetajad vastasid, et piltmaterjali kasutamine on väga oluline kakskeelse lapse toetamisel ning piltmaterjali kaasamiseta on arusaamiskeskkonnad kakskeelsel lapsel kerged tekkima.

Õpetaja 1: „(1) Et siis ongi ju, et kuidagi nagu tuua sinna sellesse tegevuse sisse hästi palju pilte ja asju, et tal nagu noh mingisugune ettekujutus on, et millest ma nagu räägin.“

Õpetaja 5: „Jaa:, meil on hästi palju ka näitlikke (1) selliseid plakateid ja postreid, et näiteks praegu on meil lasteaias putukate teema, siis meil on igalpool selliseid putukate pilte ja asju, kus siis all on ka kirjas, mis putukas see on.“

Õpetaja 4: „Pildimaterjal on põhiline. Et panen tegevuste järjekorra paika. Mul on seal toas ((õpetaja näitab käega teise ruumi)) ka päeva alguse, päeva esimese poole pildid, mis-mis millal toimub eksju. Ja siis mul on mingisugune ülesanne, jälle see sama kleepetöö näiteks, siis ma teen talle täpselt järjekorra. Nummerdan ära.“

- *Näitmaterjal.* Õpetajate intervjuudest tuli välja, et õpetajad kasutavad sageli mitmesuguseid näitlikke vahendeid, et end kakskeelsele lapsele arusaadavaks teha.

Õpetaja 1: „Et siis kuidagi just neid näitlikke vahendeid hästi palju kasutada ja siis pilte, siis ta ikka näeb, milles nagu teema on.“

Õpetaja 2: „Et siis kui me nagu räägime millestki, siis me näitame eset ka, et tal tekib nagu selline suhe nagu kohe selle asjaga. (1) Et on see sõna ja ta teab ka, mis asi see nagu on.“

Õpetaja 5: „Viid nagu pildi ja mõiste tema jaoks kokku. (2) Näiteks nüüd me tõime lasteaias õuevahendid välja siis, et siis võtadki selle lapse ja lähed temaga ja vaatad temaga kõik need õuevahendid ja nimetused üle.“

- *Kirjandus.* Intervjuudest õpetajatega selgus, et kakskeelsete laste toetamisel peavad õpetajad oluliseks nii eestikeelse kui ka kakskeelse lapse jaoks emakeelse kirjanduse kasutamist erineval viisil.

Õpetaja 4: „Tähendab, me oleme lasknud tuua näiteks venekeelseid raamatuid nende laste vanematel.“

Õpetaja 5: „Mõni venekeelne raamat ja saksakeelne raamat ja ingliskeelne raamat. (3) Teistes keeltes raamatutest nad vaatavad pilte ja vahest nagu uurivad ja küsivad, et mis seal nagu, seal nagu sisu on seal raamatus, et raamatu sisu. Et siis me nagu pildi järgi vaatame ja jutustame, aga jah (2).“

Samuti toodi intervjuudest välja, et kuigi nende rühmas on ka võõrkeelseid raamatuid kakskeelsetele lastele, siis pigem tunnevad kakskeelsed lapsed suuremat huvi eestikeelsete teoste vastu.

Õpetajate vastustest selgus veel, et keeleliselt arendavat keskkonda kakskeelse lapse jaoks kujundatakse peamiselt eestikeelsete raamatute kaudu.

Üks õpetaja tõi välja, et nemad kasutavad keeleliseks toetamiseks ja kirja pildi nähtavaks tegemiseks silte kõigis võimalikes kohtades ja erinevatel esemetel.

Õpetaja 5: „*No, ee (2) igalpool riiulite peal on näiteks sildid, et siin on näiteks rasvakriidid, siin on viltpliiatsid ja sellised sildikesed.*“

- *Seletamine, parafraseerimine.* Kõikide õpetajate intervjuude vastustest selgus, et nad kasutavad iga päev kakskeelseid lapsi õpetades mitmekülgset seletamist ja kõne lihtsustamist.

Õpetaja 2: „*Kui me noh räägime, siis me hästi paljude erinevate sõnadega ühte ja sama asja nagu väljendame.*“

Õpetaja 5: „*Et võib-olla siis, kui ta nagu, et e: mingeid mõisteid ja asju seletame nagu rohkem lahti, et ta ei saa ju aru nendest, kui on mingid uued sõnad ja asjad.*“

Õpetaja 1: „*Me suhtleme temaga tõesti võib-olla lihtsamate lausetega alguses ja hästi palju kasutame nagu seletusi tema jaoks, et võib-olla rohkem kui eestikeelsete lastega.*“

Üks õpetaja toob eraldi nüansina välja järjepidevuse sõnade seletamisel. Nimelt kui õpetaja on uue sõna ära seletanud, siis ta kasutab seda sõna lähitulevikus mitmeid kordi, et see kinnistuks ka kakskeelsel lapsel.

- *Rühmatöö, mitmekesised korduvad mängulised õppetegevused.* Enamik õpetajatest oli ühisel arvamusel, et kakskeelseid lapsi saab toetada, kui kasutada õppetegevustes rutiinseid korduvaid õppetegevusi ning rühmatööd.

Õpetaja 1: „*(1) No kui nüüd nagu rühm niimoodi ühte rütmi saada, siis selge see, et mingid kindlad; alustame ju kõik kindlate tegevustega: peseme käed, lähme pissile – kõik need asjad eksju, et ikkagi need hakkavad ju korduma päevast päeva. Kui sa iga kord nagu ütled, siis need kindlad asjad jäävad talle meelde onju.*“

Õpetaja 2: „*Teinekord on näiteks mingid tegevused, kui saab niimoodi gruppidesse nagu panna lapsi. Oletame, et mingi grupiline tegevus. Et siis saab panna niimoodi.*“

Õpetajad tõid välja luuletuste ja mängude kasutamise teise keele omandamise protsessis kakskeelse lapse puhul.

Õpetaja 3: „*Õppemängudena on enamus lauamänge, mis on. Ja käibki jälle, et näitan ette, mis teha tuleb. Näiteks reastamise või paarilise leidmise mängud, siis näitangi ette, et leiad samasuguse või teed sellises järjekorras.*“

Õpetaja 5: „*On sellised nagu pildikaardid või pildid, sellised suured postrid, kus on nagu luuletus piltidena lahti joonistatud. Et siis on ka lihtsam õppida seda.*“

Õpetaja 1: „*Et kõik need näpumängud, käemängud, lihtsad luuletused, kerged sellised.*“

Õpetaja 2: „Näiteks veel lavastusmängud või nukumängud. (.) Läbi nende lapsed õpivad väga ruttu. Sellist igapäevakeelt kasutama.“

Samas märgib üks õpetaja, et mängudes, kus lapsed omavahel võistlevad, on ettenäitamist raske korraldada.

Õpetaja 3: „Meil on 1 mälumäng. Seal on see väike liivakell. See tähelepanu ja mälu peale. Siis ma esitan küsimuse ja tihti on see, et ma saangi aru, et ta ei saanud küsimusest aru. Seal on näiteks, et mis värvi olid seal poisid püksid seal pildi peal. Ta vaatab mingi aja seda pilti eksju, siis võtad ära, veerata, küsimused on ka seal taga ja siis mina esitan küsimuse. Ja tihti saan aru, et ta ei saanud aru sellest küsimusest. No siis ma küsin ta käest vene keeles. Sest selle mängu mõte oligi see, et kontrollida tähelepanu ja mälu, eksju. Aga: tegelikult see on vale. Ühtepidi on vale, teistpidi ei ole vale.“

Õpetajad tõid välja ka individuaalse töö kasutamist kakskeelset last õpetades, kui kakskeelne laps on rühmas passiivne.

Õpetaja 4: „Siis ongi ainuke võimalus, et individuaalselt pead tegelema temaga. Või kui näiteks teeme mingit muud tegevust, siis kaasan õpetaja abi kaasa ja siis tema seletab talle veel üle individuaalselt ja jälgib ja näitab ette, mida teha tuleb.“

- Ükskeelsed lapsed eeskujuks ja suhtlemispartneriks. Intervjueeritud õpetajate vastustest selgus, et ükskeelsed lapsed on tähtsaks toetajaks kakskeelsete laste keelelises arendamisel.

Õpetaja 5: „Ükskeelsed lapsed aitavad tavaliselt selgitada, seletavad nagu. Et laps seletab teisele lapsele sõna lahti.“

Õpetaja 2: „(2) Mina arvan, et nagu teised lapsed on nagu hästi suured eeskujud, et kui ta ikkagi leiab endale need eestikeelsed sõbrad, et siis ta nende kaudu õpib hästi nagu minu arvates. Et isegi rohkem kui täiskasvanu käest õpib.“

Samuti tõi üks õpetaja välja, et kakskeelsel lapsel võiks lasteaias kõrval olla toetav ja abistav isik, kes aitaks kakskeelsel lapsel kohaneda lasteaias teise keele ja uue keskkonnaga.

Õpetajate toetav hoiak ja positiivne suhtumine kakskeelsetesse lastesse

Intervjuudest selgus, et keelekeskkonna kujundamisele aitavad kaasa õpetajate toetav hoiak ja positiivne suhtumine kakskeelsetesse lastesse.

Õpetaja 4: „Oleme ka seletanud siis eesti lastele, et e:i neil ongi alguses raskem aru saada ja et e:i ja et ta ei saagi kõigest aru. Noh, et siis, kui lapsed nagu mõistavad, et huvitav, et miks ta ei tee, kui talle öeldakse, siis oleme rääkinud, et ta on muukeelne laps ja (.) et tema näed

räägib vene keelt, sina räägid eesti keelt. Et-et tema õpib varsti eesti keele ära, et ta on tubli, aga tal on praegu raske nagu. Et noh oleme nõ seletanud lastele, et miks see niimoodi on, teistele lastele.“

Veel toodi intervjuudes välja, et tähtis on õpetaja enda inimlik suhtumine kakskeelsesse lapsesse, õpetaja kindel soov tekitada kakskeelses lapses usaldus ja turvatunne nii õpetaja kui ka kogu rühma suhtes.

Õpetaja 1: „*Et neil endal tekiks ka väike motivatsioon nagu aru saada asjadest.*“

Õpetaja 3: „*See on minu isiklik tahe, kui palju mina talle selgeks teen. Sest seda kohustust mulle keegi panna ei saa, see on minu isiklik vastutus ja kui sügavalt ma tunnen, et ma vastutan selle eest, eks.*“

Koostöö lapsevanemate ja teiste õpetajatega

Intervjuudest õpetajatega selgus, et kakskeelse lapse keelelise arengu toetamiseks, pidasid õpetajad oluliseks koostööd eelkõige lapsevanemate ja teiste õpetajatega.

Õpetaja 3: „*Ja muidugi vanemaga koostöö on põhiline. Seal ongi suurem panus on vanema juhendamine. Aga see on ainult sellisel juhul, kui vanem on huvitatud sellest. (2) Ja kui ei ole valmis teine õpetaja tegema koostööd sellega, siis üksi ei ole ka mõtet erilist, rabeleda. See on ikka meeskonnatöö. Meil on ühtemoodi arusaamine asjast, ühtemoodi nõudmised, tähendab (.) me oleme kokku leppinud sellistes asjades.*“

Keelekeskkond kakskeelsete laste arengut takistava tegurina

Õpetajatega rääkides selgus, et on mitmeid tegureid, mis takistavad kakskeelse lapse arengut keelekeskkonnas.

Õpetajate ebapiisavad teadmised ja motivatsioon

- *Kakskeelse lapse eripäraga mitteametamine*

Õpetajate intervjuude vastustest selgus, et osa õpetajaid ei arvesta kakskeelse lapse eripäraga ning seetõttu ei pea nad vajalikuks panustada kakskeelset last toetavasse keelekeskkonda.

Keelekeskkond lasteaias on vaid ükskeelseid lapsi silmas pidades loodud.

Õpetaja 5: „*Mm (3). Ma arvan, et mul poleks nagu vahet, et kas mul on seal kakskeelseid lapsi või mitte, et mul oleks igalpool need sildikesed ikka. Me ei teeks nagu midagi (1), ei kujundaks teistmoodi. Mina arvan.*“

- *Vähene/puuduv metoodika, liigne tõlkimine*

Intervjuudest tuli välja, et õpetajatel puuduvad teadmised, kuidas kakskeelse lapse jaoks toetavat keelekeskkonda kujundada.

Õpetaja 3: „*Spetsiaalseid selliseid asju (1). Meil on mingeid raamatuid on tulnud kunagi keelekümlusest ja siis on mis ma ise need pildimaterjalid olen teinud ja neid ma siis vastavalt olukorrale, kuidas ma sellel hetkel tunnetan, et temal see arusaamine on, vastavalt sellele kasutangi. Et mul oleks mingi konkreetne juhend selle jaoks, EI!*“

Veel töid õpetajad välja, et nad pole käinud sellistel koolitustel, mis annaks infot ja ideid kakskeelse lapse toetamise ja keelekeskkonna kujundamise kohta.

Vaid üks õpetaja ütles, et temal on teadmisi kakskeelse lapsega tegelemiseks piisavalt.

Õpetaja 4: „*Ma arvan, et mitte oskuste taha. Et on käidud ju nendel kursustel ja-ja: muukeelne laps ja.*“

Enamik küsitletud õpetajatest kasutab kakskeelse lapsega suhtlemisel ning seletamisel tõlkimist.

Õpetaja 1: „*Ja kui ma nagu (1) näen, et asjal ei ole nagu mõtet või ei ole nagu tulemust, siis ma ikkagi nagu aitan teda vene keeles ka kaasa või niimoodi (1), et kui on mingid tegevused ja asjad, siis ma kindlasti nagu ütlen neid asju ka niimoodi kahes keeles. Näiteks õpime mingeid sõnu või midagi, et siis näiteks jänes, hunt mis iganes, ma proovin öelda ka siis nagu eesti keeles ja siis ka nagu vene keeles.*“

Õpetaja 3: „*Väga harvadel juhtudel ma ühele poisile pean vene keeles asju rääkima, aga see on ka lihtsalt selleks, et laps aru saaks. Aga põhiliselt eesti keeles.*“

Õpetaja 4: „*Ja nii palju: kui võimalik, siis nõ selle tema emakeele nagu kasutamine just alg- algses faasis.*“

Õpetaja 2: „*Kui tõesti väga nagu laps on segaduses, et SIIS me kasutame vene keelt.*“

Probleemid kakskeelsete laste keeleliste ja kultuuriliste erisuste osas, rühmitused

Õpetajate vastustest selgus, et kakskeelseid lapsi õpetades kogevad õpetajad kakskeelsete laste puhul raskusi arusaamisel ja mõistmisel.

Õpetaja 1: „*Meil oli siin just metsloomade teema ja kui ma näen, et tegelikult ta ei saa ju põhimõtteliselt mitte midagi aru, mis ma räägin. Ta hakkabki kohe, hakkab ju kohe siplema ja siis ringi vaatama ja onju.*“

Toodi välja ka arvamused, et kui rühmas on kakskeelseid lapsi rohkem kui üks, siis on probleemiks kakskeelsete laste ainult omavaheline suhtlemine.

Õpetaja 2: „Aga et kui on mitu vene keelt kõnelevat last, et siis nad võivad hakata nagu omavahel suhtlema ja nad nagu ei suhtlegi nagu nende eesti lastega, et nad hakkavad omavahel vene keeles suhtlema. (2) Et tal nagu see muu keelekeskkond läheb temast täiesti mööda siis.“

Osa õpetajaid peab murekohaks kakskeelsete õpetamisel kakskeelsete laste veel arenemata emakeelt.

Õpetaja 4: „(3) See, kui laps on väga passiivne ja (2) tema emakeel pole eriti heal tasemel, et et eakohaselt arenenud.“

Õpetaja 3: „Kui tal ei ole isegi veel noh emakeel arenenud. See on ka üks kindel tegur. Kui oma emakeeles laps ei suuda ka ennast väljendada.“

Üks õpetaja tõi välja kakskeelsete laste negatiivse suhtumise enda emakeelde.

Õpetaja 5: „Vene keele lapsed nagu väga selliseid venekeelseid asju nagu väga ei taha vaadata ja sellepärast, et neil on nagu sisendatud see, et nad on nagu selleks siin lasteaias, et õppida nagu eesti keel selgeks.“

Rühmaruumi kui õpikeskkonna kujundamise alakasutamine

Intervjuudest õpetajatega selgus, et mõned õpetajad ei kasuta rühmaruumi kui õpikeskkonda kakskeelsest lapsest lähtuvalt. Õpetajate arvates pole oluline kasutada rühmaruumi kujundamisel erilisi vahendeid, mänge ning kujundust.

Õpetaja 5: „No (2), mingit erilist keskkonda ju kakskeelsele lapsele, selles suhtes. Mul ei ole siin ühtegi venekeelset silti ega midagi, kõik on eesti keeles.“

Õpetaja 2: „Aga (1) mingit erilist sellist küll ei ole.“

Vähene ajaressurss kakskeelsete laste õpetamiseks

Intervjuudest õpetajatega tuli välja, et õpetajatel jääb aega väheks, et tegeleda kakskeelsete lastega. Samas selgus ka, et õpetajad peavad otsustama, kas tegeleda vähemuse ehk kakskeelsete lastega või enamuse ehk ükskeelsete lastega.

Õpetaja 4: „Kõigepealt ajaressurss ja: siiski ka: see (3), et-et-et ((mõtleb)), kui sa panedki selle aja nõ selle vähemuse peale, kes on muukeelse: lapse e:, ühesõnaga tema keele õpetusse, siis sul teistega lihtsalt ei jää aega tegeleda ja (1) valdavalt on teisi siiski enamus.“

Õpetaja 3: „Sest mul pole mingit aegagi selle jaoks.“

Õpetajate suuline väljendusoskus

Intervjuude käigus tuli ilmsiks asjaolu, et osa intervjuueeritud õpetajate suuline väljendusoskus

on ebakorrektn. Õpetajad kasutatavad parasiitsõnu, mittetähenduslikke silpe ning ebakorrektsid sõnu.

Õpetaja 1: „Ja siis nagu kordame hästi palju seda sõna onju (1), siis pigem ma mõtlengi, et kui see laps või sellele lapsele, kes on nagu tulnud just lasteaeda, et äkki ikkagi noh on see, et (1) selge see, et ta ei oskagi eesti keelt veel väga eksju.(3) Mm, mõtlengi praegust, et näiteks, kui on hommikuring ja me räägime mingisugusest teemast.“

Arutelu

Esimese uurimisküsimuse *Kuidas mõistavad lasteaiaõpetajad kakskeelse lapse keelekeskkonda kui õpikeskkonda* õpetajate vastuseid analüüsisid selgus, et enamiku õpetajate jaoks tähendab kakskeelseid lapsi toetav keelekeskkond kakskeelset last ümbritsevat eesti keelt ja suhtlemist eesti keeles. Uurimuses osalenud õpetajate arvamus ühtib mitmete autorite ideega, et toetava keelekeskkonna ülesandeks on soodustada omandatava teise keele kasutamist erinevates olukordades ning suhtlemist erinevatel tasemetel (Clarke, 2009; González, 2008; Gordejeva et al., 2004; Gravelle, 1996; Lunjova & Maiberg, 2012; McGlothlin, 1997; Stechuk et al., 2006; Støen, et al., 2011). Samas lähevad tulemused vastuollu teoorias väljendatud arvamustega, et keelekeskkond kui õpikeskkond peaks olema kakskeelsele lapsele motiveeriv ruumilise ja emotsionaalse keelekeskkonna teineteist täiendav kooslus, kus saab kasutada erinevaid võimalusi pakkuvaid tööviise, lisaks sisustust ja meeli ergastavaid vahendeid (Cummins, 2000). Õpetajad peaksid kakskeelseid lapsi õpetades mõistma enda ülesandeid laiemalt, sest ka õpetaja kutsestandard (Õpetaja kutsestandard, 2010) kohustab looma igast lapsest lähtuvat, arendavat, mängulist ning turvalist keelekeskkonda. Töö autori arvates on positiivne tõdeda, et kuigi õpetajatel on raskusi mõistete defineerimisega, siiski teadvustavad nad intuitiivselt kakskeelsele lapsele toetava keelekeskkonna olulisust. Õpetajate vähene teoreetiline teadlikkus keelekeskkonnast võib autori arvates suures osas tuleneda liiga vähesest koolitusest sellest valdkonnas.

Teisele uurimisküsimusele *Kuidas luua kakskeelseid lapsi toetav keelekeskkond* saadi õpetajate ütlusi analüüsisid vastuseks, et õpetajad kasutavad palju piltmaterjali, näitvahendeid ja kirjandust kakskeelsete laste õpetamisel. Teoreetikute soovitusel kasutada enda kõne ja tegevuse illustreerimiseks mitmesuguseid pilte ja fotosid, erinevaid näitlikke ja võimalusel reaalseid esemeid ja vahendeid ning anda kakskeelsetele lastele võimalus uurida ja lugeda nii eestikeelseid kui ka võõrkeelseid raamatuid ühtivad osaliselt antud uurimuses osalenud õpetajate tegevusega, et kujundada kakskeelseid lapsi toetav keelekeskkond (Märka, Kuuspalu & Soll, 2009; Purcell et al., 2006; Schader, 2004; Understanding the..., 2012). Töö autor järeldab, et erinevate eelmainitud vahendite kasutamise põhjuseks on efektiivsus ja otstarbekus, samas ka kättesaadavus rühmaruumis. Intervjuudes osalenud õpetajate arvamustest aga ei tulnud välja, et õpetajad kasutaksid kakskeelsete lastega suhtlemisel rohkem näoilmeid ja žeste, kuigi see lihtsustab samuti kakskeelsel lapsel õpetajast arusaamist (Purcell et al., 2006; Understanding the..., 2012). Autori arvates võib see olla tingitud

asjaolust, et õpetajatel puuduvad teadmised miimika toetava mõju kohta kakskeelsete laste õpetamisel.

Teoreetikud (Clarke, 2009; McGlothlin, 1997; Merila, 1999; Märka et al., 2009; Purcell et al., 2006; Understanding the..., 2012) märgivad, et kakskeelsete lastega suhtlemisel on väga oluline, et õpetaja kasutaks enda kõnes kordusi, seletamist ja lihtsamate sõnadega eneseväljendamist. Õpetajate vastustest selgus, et õpetajad teevad seda oma töös iga päev. Ilmselt on see seotud õpetajate mõistmisega, et eelmainitud meetodeid kasutades saab toetada kakskeelsete laste arusaamist. Samuti tuli intervjuudest välja, et õpetajad rakendavad rühmas erinevate õppetegevuste läbiviimisel grupitööd, kuid õpetajate sõnul peab sealjuures silmas pidama, et mitu kakskeelset last ei satuks ühte gruppi. Rühmatöö positiivset mõju kiidavad heaks ka Calderón & Carreón (2000) ja Merila (1999), kes selgitavad, et grupitöö puhul on tendents abistada üksteist. Käesolevast uurimusest selgus, et lisaks rühmatööle kasutavad õpetajad korduvaid õppetegevusi ja mängu ning elulisi rutiinseid harjutusi, et soodustada kakskeelsete laste keelelist arengut. Selline õpetajate tegevus on kooskõlas mitmete uurijate (Clarke, 2009; Developmentally Appropriate..., 2009; Märka et al., 2009; Purcell et al., 2006; Understanding the..., 2012) arvamusega, et rutiin ja mitmekesised korduvad tegevused lasteaias tagavad lastele turvatunde. Turvatunne omakorda tekitab kakskeelsetes lastes soovi ja annab juurde julgust helide ja keelega katsetada. Samas saab intervjuuvastuste tulemusi analüüsides tõdeda, et õpetajad teevad seda mitte niivõrd teadlikult, vaid pigem intuiitiivselt. Õpetajad tõid veel uurimuses välja, et tähtsaks keeleliseks toetajaks ja eeskujuks kakskeelsele lapsele on teised ümbritsevad eesti keelt kõnelevad lapsed. Teoreetikud (Developmentally Appropriate..., 2009; Lunjova & Maiberg, 2012; Purcell et al., 2006) peavad samuti ükskeelseid, eriti rühmakaaslasi, kes pidevalt kakskeelseid lapsi ümbritsevad, oluliseks toetavaks teguriks kakskeelsetele lastele lasteaias. Autor järeldab, et selle põhjuseks on kakskeelsete laste suhtlemine ja mängimine eesti keelt emakeelena kõnelevate lastega, mis motiveerib ka kakskeelseid lapsi eesti keelt kasutama.

Intervjuudest selgus, et õpetajate arvates on kakskeelsete laste õpetamise puhul vajalik igati positiivne suhtumine ja toetav hoiak kakskeelses lapse. Õpetajate veendumust kinnitavad ka mitmed autorid, kes selgitavad, et õpetajad peavad olema positiivselt meelestatud erinevate kultuuride ja keelte suhtes, sest see on kakskeelsete laste efektiivse õpetamise aluseks (Clarke, 2009; Developmentally Appropriate..., 2009; Tong & Pérez, 2009). Autori arvates tuli intervjuudest õpetajatega selgelt välja õpetajate heakskiit ja

positiivsus kakskeelsuse suhtes. Nii nagu õpetajad intervjuudes välja tõid, et kakskeelse lapse keeleliseks arendamiseks on oluline tihe koostöö lapsevanemate ja teiste õpetajatega, nii tähtsustavad ka uurijad koostööd vanemate ja teiste kakskeelse lapsega tegelevate õpetajate vahel (Clarke, 2009).

Kolmanda uurimisküsimuse *Millised on lasteaiasõpetajate arvates kakskeelseid lapsi toetava keelekeskkonna loomisega seotud probleemid* vastustest selgus, et osa õpetajaid ei teadvusta kakskeelse lapse eripära kakskeelset last toetava keelekeskkonna kujundamisel. Samuti puuduvad õpetajatel piisavad metoodilised teadmised ja oskused, kuidas kakskeelseid lapsi keeleliselt toetada. Autori arvates on osa õpetajaid kujundanud keelekeskkonna lasteaias vaid ükskeelseid lapsi silmas pidades. Vastupidiselt uurimuses osalenud õpetajate arvamustele peavad mitmed autorid oluliseks kakskeelse lapse erilist ja selle silmas pidamist ka õpikeskkonda kujundades, et pakkuda kakskeelsele lapsele mitmekesist ja piisavat keskkonda (Genesee, 2008; Märka et al., 2009). Veel rõhutavad uurijad, et kakskeelseid lapsi õpetavatel õpetajatel peab olema küllaldaselt teadmisi, kuidas kakskeelsel lapsel teise keele omandamine toimub ning milliseid põhimõtteid kasutada, et kakskeelne laps omandaks teise keele võimalikult väheste raskustega (Developmentally Appropriate..., 2009; Genesee, 2008). Õpetajate vastuste analüüsimisel selgus samuti, et oluliseks probleemiks kakskeelsete lastega suhtlemisel ja nende õpetamisel on keelelised probleemid. Teoreetikud omavad ühist arusaama keeleliste raskuste ühest põhjusest ning selgitavad, et kui kakskeelse lapse esimene keel pole piisavalt arenenud, siis on kakskeelsel lapsel raskem aru saada ja mõista õpetaja räägitavat kõnet (Cummins, 2000; Lunjova & Maiberg, 2012; Ozan, 2007; Purcell et al., 2006). Intervjuude tõlgendamisel võib väita, et õpetajatel on raskusi kakskeelse lapsega suhtlemisel, sest kakskeelne laps ei suuda ennast enda emakeeles samuti korralikult väljendada.

Intervjueeritud õpetajad pidasid oluliseks veel märkida, et mitme kakskeelse lapse puhul rühmas on oluline jälgida, et kakskeelsed lapsed ei moodustaks eesti keelt kõnelevatest lastest eraldi gruppi. Töö autor järeldab, et vastasel juhul suhtlevad ja mängivad mitu kakskeelset last koos ning seega neil ei teki motivatsiooni eesti keelt kõnelevate lastega suhelda.

Õpetajaid intervjueerides selgus, et õpetajad ei tähtsusta rühmaruumi kui õpikeskkonna kujundamist ning seetõttu on see kakskeelseid lapsi silmas pidades alakasutatud. Samas mitmed uurijad on ühisel seisukohal, et rühmaruum peab olema organiseeritud, keeleliselt rikas ning teemakohane sõnavara koos piltidega peab olema kogu aeg nähtaval, et lihtsustada

teise keele omandamist kakskeelsel lapsel (Kärtner et al., 2006; Märka et al., 2009; Purcell et al., 2006). Ilmselt tuleneb keelekeskkonna võimaluste mittepiisav kasutamine õpetajate teadmusest, kuidas ja milliste vahenditega kakskeelsele lapsele atraktiivset keelekeskkonda kujundada.

Õpetajate vastustest tuli välja ka tõsiasi, et õpetajatel ei jätku nii palju aega kakskeelsete lastega tegelemiseks ja tegevuste ning vahendite ettevalmistamiseks, kui nad seda vajaksid ja sooviksid. Autori arvates peitub põhjus õpetajate oskamatuses teadvustada endale, et sageli saab ka lihtsaid, vähest aega nõudvaid vahendeid kasutada kakskeelsetele lastele motiveeriva keelekeskkonna kujundamiseks.

Intervjuusid analüüsides selgus, et kakskeelsete õpetajate suuline eneseväljendus on kohati ebatäpne ning ei ole sobilik, et olla eeskujuks kakskeelsele lapsele. Sellest lähtuvalt moodustati täiendav alakategooria *Õpetajate suuline väljendusoskus*. Teoreetikud väidavad, et õpetaja korrektne kõne on kakskeelsele lapsele äärmiselt vajalik, sest kakskeelne laps jälgendab õpetajat ja samuti ka õpetaja kõnet (Understanding the..., 2012).

Intervjuudest pärit info tõlgendamisel saab kokkuvõtvalt öelda, et kuigi lasteaiaõpetajad ei ole piisavalt teadlikud keelekeskkonna olemusest ja meetodite ning erinevate vahendite rohkusest, mille abil kakskeelset last toetav keelekeskkond luua, toetavad õpetajad siiski intuitiivselt kakskeelsete laste arengut. Antud töö tulemused langevad kokku varem läbiviidud sarnaste uurimustega (Mäesalu, 2011; Pahovski, 2010). Lasteaiaõpetajate teadlikkuse suurendamiseks kakskeelsete laste õpetamise eripärast peaksid praegu töötavad õpetajad osalema vastavatel koolitustel ning tulevased lasteaiaõpetajad saama vajalikud teadmised juba ülikoolis oma eriala omandades.

Käesoleva uurimuse tulemustest võib abi olla nii noortel kui ka juba kogemustega õpetajatel, kelle rühmas käivad kakskeelsed lapsed.

Antud uurimuse piiranguks peab autor sobivate intervjuueeritavate vähesust, osa õpetajate vähest töökogemust kakskeelsete lastega ning uurija vähest kogemust uurimistöö vallas. Autori arvates võiks valimit suurendada ning viia taoline uurimus läbi ka teistes eesti õppekeele lasteaedades, et teada saada, milline on üldine Eesti lasteaiaõpetajate arvamus kakskeelset last toetava keelekeskkonna kohta.

Tänuõnad

Suur aitäh kõigile uuringus osalenud õpetajatele abi, toetava suhtumise ja arvamuste eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on koostöös heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri :

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps. Kakskeelsuse käsiraamat lapsevanematele ja õpetajatele*. Tartumaa: El Paradiso.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). USA: Multilingual Matters Ltd.
- Bauer, A. (2009). *Bilinguale Bildung im Kindergarten*. München: GRIN Verlag.
- Calderón, M. & Carreón, A. (2000). *A two-way bilingual program. Promise, Practice, and Precautions*. Retrieved from <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report47.pdf>.
- Clarke, P. (2009). *Supporting Children Learning English as a Second Language in the Early Years (birth to six years)*. Retrieved from http://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/earlyyears/supporting_children_learning_esl.pdf.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Fabrizek, C. (2009). *Die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung ihrer Mehrsprachigkeit*. Magisterarbeit. München : GRIN Verlag.
- Genesee, F. (2008). *Dual language development in preschool children*. Retrieved from <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/Dual%20Language%20Development%20in%20Preschool%20Children%202008.pdf>.
- González, J. M. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of bilingual education. 1*. California: SAGE Publications, Inc.
- Gordejeva, N., Härm, I., Kaljuste, M., Lunjova, M., Merila, M., Peedo, Ü. & Raun, M. (2004). *Eesti keele kui teise keele õppimist ja õpetamist soodustav keskkond koolieelses lasteasutuses ning selle loomist toetavad materjalid*. Külastatud aadressil <http://www.eestikeelvenelasteaias.com/ppevara.html>.
- Gravelle, M.(1996). *Supporting bilingual learners in school*. Staffordshire: Trendham Books Limited.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. United States of America: President and Fellows of Harvard Collage.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2011). Uuringud ja analüüsid. *Koolieelsed lasteasutused 2009/2010 õppeaastal EHIS-e andmetel*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?0512646>.

- Hariduse Kutsenõukogu (2010). *Õpetaja kutsestandard V*. Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10086813/lae>.
- Hint, M. (2002). *Keel on tõde on õige ja vale*. Tartu: Ilmamaa.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Jackman, H. (2011). *Early Education Curriculum: A Child's Connection to the World*. USA: Wadsworth Publishing.
- Kikerpill, T. & Kingisepp, L. (2002). *Keelekeskkond võõrkeeleeõppe toetajana*. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Kilgast, K. (2012). *Tartu ja Võru lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelse lapse lugemisvalmiduse kujundamisest*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kärtner, P., Maiberg, L., Rikker, M., Tuuling, L. & Voltein, E. (Koost). (2006). *Õppematerjal koolieelsete lasteasutuste eesti keele kui teise keele õpetajate põhi- ja täiendkoolituseks*. Tartu: Altex.
- Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk..
- Leisson, A. (2011). *Kakskeelne laps rühmas. Referaat*. Külastatud aadressil www.tartu.ee/tahtvere/KAKSKEELSUS.doc.
- Leiwo, M. (1993). *Lapse keeleline areng*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Lunjova, N. & Maiberg, L. (2012). Mitmekultuuriline lasteaed. I. Järva (Koost). *Meie mitmekultuuriline lasteaed* (lk 9-18). Tartu: Atlex.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Content Analysis*. Retrieved from <http://www.uts.utoronto.ca/~kmacd/IDSC10/Readings/text%20analysis/CA.pdf>.
- McGlothlin, D. J. (1997). A Child's First Steps in Language Learning. *The Internet TESL Journal*, III, 10. Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/McGlothlin-ChildLearn.html>.
- Merila, M. (1999). *Eesti keel muukeelses lasteaias: metoodilised soovitused*. Põltsamaa: Vali Press.
- Milk, R., Mercado, C. & Sapiens, A. (1992). Re-thinking the education of teachers of language minority children: developing reflective teachers for changing schools. *NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education*, 6. Retrieved from <http://www.edtechpolicy.org/ArchivedWebsites/focus6.htm>.
- Moran, C., Baron. W. & Stobbe, J. (2000). *Keys to the classroom: a teacher's guide to the first month of school* (2nd ed.). California: Corwin Press.

- Mäesalu, M.-L. (2011). *Lasteaiaõpetajate arvamus kakskeelsete laste õpetamisest ning enda väljaõppest selles valdkonnas eri lasteaegade näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Märka, M., Kuuspalu, K. & Soll, M. (2009). Erinevad keele- ja kultuurirühmad. E. Kulderknup (Koost). *Õppe-ja kasvatustegevuse korraldus* (lk 43-50). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- National Association for the Education of Young Children (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Retrieved from <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>.
- Ozan, N. (2007). *Zweisprachige Erziehung der Kinder im Elementarbereich mit Migrationshintergrund*. München: GRIN Verlag.
- Pahovski, T. (2010). *Lasteaiaõpetajate arvamus kakskeelse lapse keelelise arengu toetamisest Paide Sookure lasteaias*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Pajusalu, R. (2004) *Sarnast ja erinevat lapse ja täiskasvanu keeleomandamises*. Külastatud aadressil <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2004/24.09.04/aine/2.shtml>.
- Purcell, J., Lee, M. & Biffin, J. (2006). *Supporting bilingual children in early childhood*. Retrieved from http://www.learninglinks.org.au/pdf/infosheets/LLIS%2050_Bilingualism.pdf.
- Rannut, Ü. (2003). *Muukeelsete õpilaste integreerimine Eesti koolis*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Reich, H. (2009). *Zweisprachige Kinder: Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster: Waxmann Verlag.
- Riigiteataja (2008). *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>.
- Sarv, E.-S.. 2010. *Õpiobjektid. Õpetusteoriad. Õpikeskkonnast*. Külastatud aadressil <http://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/Opetamisteooriad/pikeskkonnast.html>.
- Schader, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch*. Köln: Orell Füssli.
- Schütz, R. (2007). *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition*. Retrieved from <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>.
- Statistikaamet (2012). *Rel 2011: Eesti elanikkond koondub suuremate linnade ümber*. Külastatud aadressil http://www.stat.ee/67161?parent_id=32784.
- Stebih, I. (2003). *Language Minority Children Walk In Two Worlds*. Retrieved from <http://www.cayc.ca/backissues/lmcw2w.pdf>.

- Stechuk, R. A., Burns, M. S. & Yandian, S. E. (2006). *Bilingual Infant/Toddler Environments: Supporting Language & Learning In Our Youngest Children. A guide for migrant & seasonal head start programs*. Retrieved from <http://www.cde.state.co.us/cpp/download/Resources/BilingualInfantToddlerEnvironments.pdf>.
- Steiner, N., Hayes, S., L. & Parker, P. (2008). *7 steps to raising a bilingual child*. New York: AMACOM.
- Støen, J., Aas, K. & Grini, N. (2011). *Ülevaade Eesti üldhariduskooli ja lasteaia toimisest kahe Tartu kooli ja lasteaia näitel*. Lohkva: Greif.
- Supporting bilingual children in the early years foundation stage (s.a.)*. Retrieved from <http://www.school-portal.co.uk/GroupDownloadFile.asp?GroupID=1084072&ResourceId=3681142>.
- Supporting English Language Learners in Kindergarten. A practical guide for Ontario educators*. (2007). Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/kindergarten/kindergartenell.pdf>.
- Tong, F. & Pérez, A. E. (2009). *Bilingual/ESL teachers' efficacy, attitudes toward native language instruction, and perceptions of English-learning-students: What do we know from the field?* Retrieved from <http://ldn.tamu.edu/sites/default/files/documents/presentations/TongPerezAERA09.pdf>.
- Understanding the stages of learning for children with English as an Additional Language and guidance to support them* (2012). Retrieved from http://www.brighton-hove.gov.uk/downloads/bhcc/children/childcare_sufficiency_2011/4064Early_Years_A4_v2.pdf.
- Veenker, S. (2010). *Zweisprachige Erziehung - einmalige Chance oder unzumutbare Überforderung für das Kind?* München: GRIN Verlag.

Lisa 1. Intervjuu

Uurija isiku ja uurimuse eesmärkide ning sisu tutvustamine intervjuueeritavale.

Meeldiva ja usaldusliku õhkkonna loomine

Üldised teadmised õpetaja ja laste kohta

* Mitu kakskeelset last käib teie rühmas?

* Millises keeles suhtlete kakskeelse lapsega?

* Kui kaua olete kakskeelseid lapsi õpetanud?

* Mis vanuses kakskeelsed lapsed on teie rühmas?

1. Lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelset last toetavast keelekeskkonnast kui õpikeskkonnast.

* Kuidas saate aru mõistest „keelekeskkond kui õpikeskkond”?

* Kuivõrd peab keelekeskkonda lasteaiaõpetajana tähtsustama või sellele tähelepanu pöörama arvestades kakskeelseid lapsi?

* Kuivõrd arvestate keelekeskkonna loomisel kakskeelse lapse eripäraga? Kas pöörate sellele üldse tähelepanu/on see teie arvates üldse oluline?

2. Meetodid ja vahendid kakskeelseid lapsi toetava keelekeskkonna loomisel.

* Kuidas ja milliste vahenditega kujundate kakskeelseid lapsi toetavat keelekeskkonda?

* Millele peab pöörama erilist rõhku, kui rühmas on kakskeelseid lapsi? Kas pöörate sellele üldse tähelepanu?

3. Kakskeelseid lapsi toetava keelekeskkonna loomisega seotud probleemid.

* Millised tegurid ja vahendid takistavad keelekeskkonna loomist? Mis põhjusel need takistavad?

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina *Geidi Marjapuu* (04.02.1988)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose
Tartu lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelset last toetavast keelekeskkonnast,

mille juhendaja on *Esta Sikkal*,

- 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 20.05.2013